

**De Husserl a Freire: reflexões sobre o conceito de competência
na Base Nacional Comum Curricular**

**From Husserl to Freire: reflections on the concept of competence
on the National Common Curricular Base**

**De Husserl a Freire: reflexiones sobre el concepto de competencia
en la Base Nacional Común Curricular**

Anderson Luiz Tedesco*

 <https://orcid.org/0000-0002-7425-1748>

Ivan Luís Schwengber**

 <https://orcid.org/0000-0001-6222-6740>

Resumo: Este artigo originou-se de uma reflexão a respeito do termo competência (e habilidade), conceitos amplamente discutidos em políticas educacionais brasileiras até o processo de homologação e de publicação, em 14 de dezembro de 2018, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo foi compreender que, no processo de elaboração e de implementação da BNCC, os conceitos de competência e de habilidade revelaram um princípio de consciência. Por isso, a problemática de investigação almejou ponderar acerca da definição de consciência que deu sustento teórico para a elaboração da BNCC. Tratou-se, ao assumir-se uma abordagem de caráter qualitativo, de um estudo cujos procedimentos metodológicos se pautaram na pesquisa bibliográfica. Com base nos resultados, foram identificados subsídios de propostas diferentes de consciência no pensamento desde Edmund Husserl a Paulo Freire, que poderiam contribuir nas bases epistemológicas da BNCC. Conclui-se que, quando não há uma discussão aprofundada e democrática em políticas educacionais, se preserva aquilo que é de pior na humanidade: o conservadorismo e o obscurantismo expressos no conceito de consciência como competência na BNCC.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Conscientização. Competência. Democracia.

Abstract: This paper originates from a reflection on the term competence (and skill), concepts widely discussed in Brazilian education policies until the homologation and publication process, on December 14th, 2018, of the National Common Curricular Base (*Base Nacional Comum Curricular - BNCC*). The objective was to understand that, in the process of elaborating and implementing the *BNCC*, the concepts of competence and skill revealed a principle of awareness. Therefore, the research problem aimed to ponder about the

* Professor do Colégio La Salle de Xanxerê e da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: <anderson.tedesco@unochapeco.edu.br>.

** Professor da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Doutorando em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação pela UNOCHAPECO. Especialista em Gestão Escolar (UNISSELVI). Especialista em metodologia de ensino de Filosofia e Sociologia (EADUCON). Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição (FAFIMC). E-mail: <ivan.s@unochapeco.edu.br>.

definition of awareness that gave theoretical support to the elaboration of the *BNCC*. When assuming a qualitative approach, it was a study whose methodological procedures were based on bibliographic research. Based on the results, subsidies of different proposals of awareness in thinking were identified from Edmund Husserl to Paulo Freire, which could contribute to the epistemological bases of the *BNCC*. It is concluded that, when there is no deep and democratic discussion on education policies, the worst of humanity is preserved: conservatism and obscurantism expressed in the concept of awareness as competence in the *BNCC*.

Keywords: National Common Curricular Base. Awareness. Competence. Democracy.

Resumen: Este artículo se originó de una reflexión a respecto del término competencia (y habilidad), conceptos ampliamente discutidos en políticas educativas brasileñas hasta el proceso de homologación y de publicación, el 14 de diciembre de 2018, de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en Brasil. El objetivo fue comprender que, en el proceso de elaboración y de implementación de la BNCC, los conceptos de competencia y de habilidad revelaron un principio de conciencia. Por lo tanto, la problemática de investigación tuvo como objetivo reflexionar sobre la definición de conciencia que brindó soporte teórico para la elaboración de la BNCC. Se intentó, al adoptar un enfoque de carácter cualitativo, de un estudio cuyos procedimientos metodológicos se pautaron en la investigación bibliográfica. Con base en los resultados, fueron identificados subsidios de diferentes propuestas de conciencia en el pensamiento de Edmund Husserl a Paulo Freire, que podrían contribuir a las bases epistemológicas de la BNCC. Se concluyó que, cuando no hay una discusión profunda y democrática sobre políticas educativas, se preserva lo peor de la humanidad: el conservadurismo y el oscurantismo expresados en el concepto de conciencia como una competencia en la BNCC.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular. Concientización. Competencia. Democracia.

Introdução

Na história da educação brasileira, por um período de mais de quatro séculos, não houve indícios de uma preocupação com as instituições escolares públicas. A educação era algo para poucos, restringia-se aos filhos das famílias abastadas ou pertencentes à elite da época. Essa preocupação do acesso à escola passa a ser intensificada nos debates a partir das décadas de 1970 e 1980, precisamente com os intelectuais que redigiram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cuja abertura contribuiu na sociedade brasileira para um processo de democratização do ensino na década de 1990¹.

Esse processo histórico de democratização no Brasil ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conforme considera Cury (2002), a noção de “educação básica”, é relativamente recente na Educação Básica brasileira. Não tenhamos dúvidas de que se trata “[...] de uma conquista social, resultado de muitas lutas históricas para tornar o acesso um direito inalienável às crianças, adolescentes, jovens e adultos, de forma gratuita, obrigatória e laica”, conforme afirmam Cecchetti e Tedesco (2020, p. 2). Desse modo, essa garantia ao acesso à Educação Básica expressa-se em forma de Lei, no art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Também é preciso considerar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabeleceu e organizou a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996).

No novo milênio, o debate é outro; criam-se reformas na Educação Básica com a intenção de assegurar as condições mínimas de uma qualidade da educação. Segundo Picoli (2020, p. 2), “[...] as reformas educacionais ocorridas na segunda metade da década de 1990, dentre as quais se

¹ Para outras informações detalhadas, faz-se a indicação do texto do professor Dermeval Saviani *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*, publicado na EccoS Revista Científica em julho de 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>>. Acesso em: 10 maio 2020.

destacam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)”, contribuíram na perspectiva de assegurar o acesso e a qualidade da educação brasileira. Em tese, não é algo inglório, mas, na realidade, o que está em jogo não passa de uma camuflagem dos resultados que o Brasil tem apresentado nas avaliações em larga escala², cujos interesses formativos encontram-se aliados aos Organismos Internacionais.

São múltiplos interesses em jogo, pela óptica de muitas famílias, oferecer uma educação de qualidade, traduz-se de algum modo que os filhos tenham uma preparação para o futuro para que consigam ter um bom emprego e se tornem pessoas de sucesso. Também se reforça, nessa perspectiva, o papel do Estado, que pretende oferecer uma educação pública que se adeque às exigências e às necessidades da sociedade civil (a ocupação do espaço público por grupos e corporações privadas, pretendem criar condições para a profissionalização).

Os estudantes, mais jovens, por sua vez, consideram ter uma formação rápida que possibilite atender também às suas expectativas de uma realidade presente, de uma educação que permita um futuro, que se traduza em condições práticas de preparação para o mercado de trabalho. Em nossa percepção, não passa de uma visão limitada de educação, pois entendemos que tal educação é muito mais complexa e profunda do que apenas preparação para o mercado de trabalho.

Trata-se de concebermos a educação como possibilidade de transformação de consciências que resulte em relações de acolhida e de reconhecimento do Outro. Nas palavras de Assmann (1998, p. 26), “[...] nas condições atuais de produtividade, a fome se tornou um absurdo inaceitável. Mas, não existem os consensos políticos para eliminá-la de vez. A educação terá um papel determinante na criação de sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade”.

Na contramão de uma formação humana e integral sem condições para um debate plural sério com os autores da educação, surge, na sociedade brasileira, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que trata do Educação Básica e pretende ser uma resposta aos anseios sociais que corroboram a Reforma do Educação Básica, em uma continuação da BNCC – Educação é a base (BRASIL, 2017). A BNCC está apoiada sob um sistema mínimo de padrão de qualidade da educação mundial e pretende atender aos anseios específicos da sociedade brasileira, com seus diferentes atores, pais, estudantes, profissionais da educação e sociedade civil em geral. Tal pandemia de preocupações quanto ao futuro de nossos jovens traduzem-se em políticas educacionais e expressam-se da seguinte forma:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Trata-se de pensar que a BNCC traduzida em uma política pública centralizará, nas competências e nas habilidades, aquilo que os estudantes devem adquirir ao concluírem cada etapa de formação. Assim sendo, o objetivo deste artigo é discutir o aspecto formativo das competências e das habilidades a partir do conceito de conscientização em Paulo Freire e em Edgar Husserl. Com isso, queremos subsumir as discussões sobre grade curricular, áreas de conhecimentos, sistemas de avaliação padronizados, carga horária, que não serão diretamente discutidas. Também não

² Na obra *Vida e Morte do grande sistema escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*, encontra-se que “[...] os testes devem seguir o currículo. Eles deveriam ser baseados no currículo. Eles não deveriam substituí-lo ou precedê-lo. Os estudantes precisam de uma fundamentação coerente do conhecimento e de habilidades que cresçam mais fortes a cada ano” (RAVITCH, 2011, p. 32).

queremos discutir a legitimação da BNCC. Por isso, consideramos compreender se o ensino pelas competências e pelas habilidades possibilita conscientizar o estudante para que se sensibilize com a realidade social.

Em nossa hipótese interpretativa, consideramos que as competências (e as habilidades) preparam os jovens para as exigências operacionais imediatas do mercado de trabalho, perdendo o horizonte da formação integral e de uma construção de consciência social. Por isso, o problema de pesquisa constitui no pensar se o processo de conscientização contribui para a formação integral a partir das competências (e das habilidades) na BNCC, levando em conta que parte do problema encontra-se na noção de conscientização, cuja base é filosófica e pode ser percebida na pedagogia libertadora de Paulo Freire ou na consciência intencional de Edmund Husserl.

Assim torna-se pertinente questionarmos a validade de se estudar em tempos de *pandemia política* o pensamento de Paulo Freire, por consideramos que:

As políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis [...]. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Para tanto, vamos centralizar as nossas reflexões no conceito de competências na BNCC, no sentido de evidenciar que dele surge a possibilidade de criação do conhecimento em seus aspectos fenomênicos de uma consciência intencional, desembocar na conscientização, pressuposto inegável de uma educação como prática da liberdade. Assim sendo, caso a nossa hipótese investigativa estiver correta, o conceito de competência deve incorporar o conceito de conscientização para atender às exigências do *homo economicus*, mas também do *homo sapiens*.

Reflexão sobre o conceito de competência na BNCC³

O termo competência é assim conceituado na BNCC:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

O conceito de formação a partir da competência envolve um modelo de conhecimento, enquanto as habilidades contribuem no sentido de resolver as exigências da vida: preparar para a cidadania (esperamos que não na perspectiva do tornar-se um cidadão de bem) e para o mundo do trabalho. Esse princípio geral que orienta a Educação Básica pretende superar um aspecto cognitivista que permeia a formação e conectar-se ao desenvolvimento de competências para educação integral.

A escola deve sempre considerar o desenvolvimento das capacidades de saber e em especial o saber fazer. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 13), “[...] decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”. Há a ênfase entre “saber”, que considera “[...] a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p. 13) e o “saber fazer”, que seria usar os recursos para resolver os problemas cotidianos, cidadania e

³ Atentar-se para o texto recentemente publicado do Prof. Dr. Bruno Picoli, *Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético estético da resistência*. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>>. Acesso em: 10 maio 2020.

trabalho. As competências funcionam como dispositivos cognitivos que organizam as informações e os estímulos para reverterem em soluções ativas, que são as habilidades (*skills*) para solucionar problemas. Resolve o problema do dualismo entre teoria e prática, sob o prisma de comportamentalismo, e deixa sob suspeição a noção de libertação, que está no âmago do conhecimento como consciência.

O objetivo não é discutir a BNCC, mas a ênfase na conscientização precisa permear as competências (e as habilidades) para avançar nos processos de formação integral, humanizadora, e, por conseguinte, libertadora. A BNCC, no intuito de superar a noção de escolástica da educação, no momento em que considera a ação como formativa do espírito humano, corre um risco tênue de metricamente caracterizar o ser humano a partir de certas competências, para sermos mais precisos, competências que permanecem exteriores, ao sujeito, ou ao atendimento das exigências exteriores, aos padrões de qualidade.

Ainda se corre o risco de tratar as competências como uma espécie de behaviorismo ortodoxo, em que a atividade exterior caracteriza e constitui simetricamente o aspecto interior do sujeito. De acordo com Dalbosco (2010, p. 55), “[...] sustenta-se no princípio metodológico estímulo-reação, sendo o estímulo provado por forças externas às condições internas do organismo que se comporta”. Uma teoria das habilidades e uma ação sob regras determinadas são insuficientes para emancipar o sujeito. É enfrentando os riscos da tênue nuança do princípio das competências e das habilidades que podemos, por um lado, por meio da conscientização, manter a ligação do conhecimento ao sujeito; e, por outro, possível de ser socialmente legitimado, por uma *práxis*.

Por isso, a estruturação argumentativa nos conceitos de mundo, vida e de intencionalidade da consciência em Husserl inspiraram-nos a pensar na possibilidade conceitual das competências como parte integrante da própria constituição formativa do ser humano. Nossa inserção em Husserl dá-se pontualmente nas obras *Cartesianische Meditationes* (1950) (Meditações Cartesianas) e *Idee zu Einer Reine Phänomenologie* (1976) (Ideias para uma fenomenologia pura), na passagem em que trata da “Consciência Absoluta como efeito do aniquilamento do mundo” (HUSSERL, 1976, p. 103, tradução nossa). Diz respeito à emersão do conceito de consciência intencional em relação ao mundo da vida.

A consciência intencional na formação das competências

Nesta seção, desenvolveremos o conceito de consciência intencional de Edmund Husserl (1859-1938), que está na base da pedagogia de Paulo Freire, para demonstrar como o seu resgate permite ampliar a perspectiva formativa da teoria das competências e das habilidades. Não é preciso dizer que, no que tange à educação, os conceitos de consciência crítica e de conscientização sofrem alterações significativas na pedagogia da libertação de Paulo Freire, porém o resgate da herança fenomenológica husserliana contribui para ressignificar o conceito de consciência frente à teoria das competências e das habilidades no que referem à noção de formação do sujeito.

A fenomenologia surge como uma teoria do conhecimento que pretende fundamentar a ciência, no sentido de alicerçar o conhecimento científico a partir do mundo da vida (*lebenswelt*). O conhecimento que emerge do mundo da vida possui suas verdades válidas pelo cotidiano e por elas legitimadas; já o conhecimento científico, mesmo que não consiga ser um sistema de verdade absoluta, pretende ser tal – e aqui reside o seu ideal, seu horizonte pretendido, mesmo que isso seja (in)alcançável. O conhecimento é, assim, um processo de construção. O método husserliano busca aos moldes cartesianos a verdade como evidência. A evidência como algo do qual não é passível de qualquer dúvida. “A evidência que se autodetermina é chamada por Husserl, de apodítica” (BRUTSCHER, 2005, p. 67). A apoditicidade da verdade está em sua necessidade. Tal verdade que

é uma evidência apodítica está no substrato de todas as outras coisas, essa é uma verdade fundamental. A estratégia para chegar a essa verdade do conhecimento é por meio do método fenomenológico. A pergunta é: O que poderia ser a evidência apodítica?

A hipótese inicial levantada por Husserl é pensar se o mundo não pode ser essa evidência apodítica. Entretanto, o mundo não está ausente de dúvidas, e é isso que o leva a considerar que as ciências que partem do mundo natural estão comprometidas com a ingenuidade e a espontaneidade. O giro fenomenológico é buscar no sujeito o fundamento apodítico do conhecimento. O exercício filosófico é um exercício fenomenológico, de colocar o mundo entre parêntesis para voltar-se às essências: a *Epoché*, que é suspender as aparências para voltar-se ao que é. Esse método fenomenológico da *Epoché* é um exercício estritamente filosófico para chegar-se à apoditicidade do Eu puro – é no mundo que eu me compreendo como eu puro e na consciência viva, na qual e por meio da qual todo o mundo objetivo é e é para mim. Tudo que representa no mundo, como espaço-temporal, é uma experiência para mim: “Para mim, o mundo nada mais é do que as cogitações daquilo que sou consciente e é válido para mim” (HUSSERL, 1950, p. 8, tradução nossa). O exercício filosófico fenomenológico é reflexivo, que pressupõe o mundo, sobre o mundo como é vivido, mundano, espaço-temporal, mas que se refere a mim, como experiência, percepção, cogitação, lembrança. Tudo isso o cogito cartesiano já comportava, que legitima a existência do mundo “eu penso”. Husserl (1986), para além de Descartes com o *Ego Cogito*, chega ao *Ego Cogito Cogitatum*. Husserl coloca o sujeito consciente na base da legitimação do conhecimento objetivo; é uma estrutura universal, um sujeito transcendental. Husserl chega a partir desse eu à consciência intencional que, na linguagem clássica da epistemologia, significa que não há sujeito sem objeto. Portanto, como já sinalizado, é o *Ego Cogito Cogitatum*: um eu penso algo. A legitimação fenomenológica do mundo dá-se pela reflexão; esse eu transcendental é a evidência apodítica.

Esse fundamento da abertura do sujeito transcendental adquire sentido histórico e formativo na relação com o mundo objetivo. A intencionalidade da consciência é engajada de um ser no mundo, molhada de mundo. Permite pensar objetividade e subjetividade interligadas e correlativas. “A intencionalidade da consciência consiste na relação que se estabelece entre atos da consciência e os objetos intencionados” (BRUTSCHER, 2005, p. 71). Sempre primando pela consciência, um eu que pensa algo, portanto, subjetividade transcendental. Nessa noção de consciência, há uma abertura para o mundo: a consciência de algo. A não ser pelo próprio exercício da *Epoché*, toda consciência é a consciência de algo, o objeto é constitutivo do sujeito. Se a consciência constitui o mundo objetivo, isso significa afirmar que somente há mundo porque somos conscientes do mundo. O processo fenomenológico é essencialmente um exercício epistemológico, que atribui significado ao mundo. Para Capalbo (1990, p. 47), “[...] a consciência dá sentido ao mundo, ela é origem de todo o significado, ela é doadora de significado, fazendo com que o mundo apareça como fenômeno significativo para a consciência”.

A consciência permite o ligar sujeito e objeto, a consciência é imanente e transcendente, pois intencionalmente se volta para o mundo e sobre si mesma e, ao mesmo tempo, é a síntese do conhecimento. No contexto pedagógico, a consciência é quando o sujeito atribui significado ao conhecimento objetivo, em que o objeto formativamente constitui o sujeito:

A consciência é resultante, pois, deste duplo movimento de sua intencionalidade: aberta ao mundo e aos outros, surgindo no seio do entrecruzamento das suas condições de vida e experiência na família, desde a sua formação biopsíquica, bem como na vida da sociedade, na vida cultural que a envolve, na linguagem, no trabalho, na história, na política; a consciência é voltada para si mesma como consciência de si enquanto centro irradiador de intenções, de desejos e vontades, de luz compreensiva, em suma, consciência de si como um ego temporal e histórico. (CAPALBO, 1990, p. 45-46).

Por um lado, o conhecimento dotado de sentido tem na consciência a capacidade de aceitar e de significar o objeto; e, por outro, fazer seu esse conhecimento. No aspecto formativo, a consciência é constituída pelo mundo que a compõe sem, contudo, deixar de lado as marcas características do sujeito. Embora o método fenomenológico trate de um sujeito em si, o aspecto formativo de sujeitos trará os aspectos subjetivos que comparecerão na formação. As competências e as habilidades somente podem ser efetivamente mobilizadas para a solução de demandas complexas da vida cotidiana quando o estudante intencionalmente souber interpretar as demandas como **suas**. Por fim, que tais competências e habilidades possam ser formativas na constituição do sujeito em formação. As competências e as habilidades precisam ser dotadas de sentido para o sujeito em formação, para que possa apresentar-se na solução dos problemas de forma consciente. Vejamos, a seguir, como Freire amplia a conscientização no processo educativo.

A conscientização crítica em Paulo Freire

Paulo Freire apoia sua filosofia da educação no conceito de integração, de movimento formativo decisivo. Para ele, homem e mundo precisam estar integrados. Em sua obra *Educação como Prática de Liberdade* (FREIRE, 1967), o autor parte do conceito de *Antropológico de Cultura*. Não é um simples estar no mundo produzindo alterações sobre o mundo, mas estar com o mundo. Segundo Freire (1992):

As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. (FREIRE, 1992, p. 39).

Essa elaboração da discussão do mundo como realidade objetiva constitui a consciência do sujeito. Em Husserl (1986), como ocorre de forma mais histórico-dialética em Freire, é o protagonismo do homem na qualidade de sujeito: “O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (FREIRE, 1992, p. 108). Assim, como para Husserl (1986), há a primazia do sujeito, em que o eu transcendental possui uma abertura frente ao mundo objetivo. Também para Freire, o sujeito adquire posição decisória, de participação e de engajamento. Dessa relação com o sujeito é que emerge o conceito de consciência que, para Freire (1992), está ligada ao mundo da cultura, enquanto um mundo que possui a participação humana.

Freire (2016a) desenvolve sua argumentação e exposição a partir do mundo em seu aspecto cultural, um mundo objeto de práxis como ação coletiva, mediado por diferentes pessoas. Um mundo que é objetivo, mas também é intersubjetivo. Trata do mundo sempre no espectro do outro, da coletividade, mas dentro de um contexto histórico e social de opressão, “[...] no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2016a, p. 81). Essa ideia é expressa na *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) como presença:

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 2002, p. 20).

Essa presença do homem **no e com** o mundo é a consciência **no e com** o mundo, na intencionalidade husserliana, que adquire significado histórico e de práxis. E a intencionalidade é

adquirida da presença no mundo e com o mundo: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (FREIRE, 2002, p. 86). No chamado “método Paulo Freire” (MARCIEL; DICKMANN; SCHWENGBER, 2017), é o partir do mundo linguístico do sujeito, daquilo que é conhecido, partindo do mundo vivido pelos educandos. Freire (1992) ressalta que, apesar disso, o homem está naturalmente integrado no e com o mundo como **posição normal do homem**. Existe, assim, a necessidade de intervenção pedagógica e formativa, para resgatar a integração com o mundo, mas partindo do mundo da vida que é dado pela linguagem. Para Freire (1992):

Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. (FREIRE, 1992, p. 104-105).

Na tradicional epistemologia, é o mundo da *doxa* como lugar primeiro; e o mundo da *episteme* como lugar segundo. E esse mundo da vida, de saber opinativo, natural e ingênuo, como nos adverte Husserl (1986), é um mundo da cultura dado antes da alfabetização, mas que necessita ser compreendido pelo educando. Dessa maneira, Paulo Freire inscreve-se na tradição da história da filosofia ocidental. Na primeira formulação do método, Freire (1992, p. 111) fala do “Levantamento do universo vocabular dos grupos”. Na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2016a), há a formulação de temas geradores: “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos” (FREIRE, 2016a, p. 119-120). Reflete, na sua pedagogia, com o levantamento dos temas geradores, que não haverá educação com currículo pronto e implantado, assim como a métrica de competências e de habilidades, sem a referência ao mundo e à situação real do sujeito.

Todo o desdobramento restante, como a escolha das palavras, trata de criação ou de situações existências, para a elaboração de um roteiro; e a decomposição fonética é um movimento de contínua conscientização. O conceito é nuclear para compreender o escopo filosófico de Paulo Freire, âncora de uma educação libertadora. A cultura, quando adquirida, cria alterações no sujeito. Consoante Scocuglia (2001, p. 52): “As esferas das relações entre a educação como processo de conscientização e da educação como conquista da liberdade, constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Freire”. A importância desse conceito está intitulada na obra embrionária de seu método, chamada de *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo* (FREIRE, 1963). O autor defende que educar é um ato de conscientização, assim como alfabetizar, tanto na dimensão subjetiva quanto na dimensão social da democratização da sociedade brasileira e das relações de poder.

A amplificação do conceito de consciência como ser inacabado é de origem existencialista e, também, a noção de consciência histórica como “falsas consciências”. A noção de consciência como presença no mundo já existe na *Pedagogia do Oprimido*: “[...] os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão” (FREIRE, 2016a, p. 119).

Os temas geradores na pedagogia freiriana são os momentos de conscientização em torno dos problemas que são seus, do grupo, de sua comunidade. Para Freire (2016a, p. 138): “A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou a ação cultural de caráter libertador”. Uma autoconsciência como consciência sua e do mundo. O processo de educação e de formação contínua é um processo de contínua conscientização. No livro *Conscientização*, Freire (2016b) enfatiza que a conscientização é uma consciência que leva à ação, à

práxis transformadora: “A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão” (FREIRE, 2016b, p. 56). Já, na esteira da dialética, Freire (2016b) utiliza-se de tratar do processo de construção da consciência ativa, porém epistemologicamente o núcleo sintético da consciência, de mundo e de si mesmo. Segundo o autor: “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo” (FREIRE, 2016b, p. 57). E, assim, há um processo de conscientização dialético constante de que a nova realidade também não pode ser aceita passivamente, mas de forma contínua ser criticada e ressignificada, cuja realidade transformada mostra um novo perfil (FREIRE, 2016b, p. 58).

Considerações finais

As teorias das competências e das habilidades, quando tratam de certos tipos padronizados de *performance* que o aluno deve desenvolver, tanto cognitivamente quanto habilidades, correm o risco de não alcançarem, de não se comprometerem com a “educação integral” (BRASIL, 2018, p. 14), se não assimilarem a radicalidade da tomada de consciência. É uma posição que permite a ressignificação das competências e das habilidades, pois o educando, na qualidade de sujeito, assume centralidade em seu processo de formação. A conscientização permite uma educação integral e radicada no sujeito em seu mundo. Segundo Dussel (1998):

La posición de Paulo Freire es radicalmente distinta, ya que ha descubierto que es imposible la educación sin que el educando se eduque a si mismo en el proceso mismo de su liberación, y por ella cambian sus propósitos pedagógicos -si así pudieran llamarse, ya que se trata de algo mas universal y radical. (DUSSEL, 1998, p. 430).

Freire, segundo Dussel (1998), chega a um resultado distinto, definindo as condições de possibilidade do surgimento do exercício da razão ética-crítica como condição para uma educação integral. “Es decir, Freire [...], define precisamente las condiciones de posibilidad del surgimiento del nivel del ejercicio de la razón ético-crítica [...] como condición de un proceso educativo integral” (DUSSEL, 1998, p. 431). Segundo Dussel (1998), essa é a característica central e única da pedagogia da libertação, a formação de sujeitos que passam de uma da exclusão para o exercício de uma razão ética e crítica integrada ao mundo e à cultura.

A alfabetização não ocorre somente na criança, mas no adulto que é culturalmente analfabeto, que se liberta por meio da ação pedagógica de um diálogo intersubjetivo e comunitário, transformando concretamente a realidade. Não há educação integral no nível meramente de competência, em uma espécie de enquadramento de padrões de qualidade. Não que as competências (e as habilidades) não sejam válidas, mas educação integral somente ocorre quando é possível participar da realidade de modo crítico.

Uma educação que ocorre no processo social e no sujeito histórico, como práxis pedagógica libertadora, é processo transformador das estruturas. A conscientização não pode parar no desvelamento da realidade – precisa ser uma práxis dialética de transformação da realidade, assim como processo de conhecimento não para a aquisição de conhecimento, mas deve se estender até produzir novos conhecimentos.

Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade. (FREIRE, 1992, p. 79).

As competências (e as habilidades) precisam conscientizar para a autonomia da criança não de forma impositiva, mas, sim, como possibilidade de criar condições para que a criança aprenda e tenha autonomia. Assim, com a consciência para além do desvelamento da realidade, é sentir-se integrada ao mundo, conforme Freire já alertava. Uma práxis transformadora da realidade. “Se trata de una revolución copernicana pedagógica que esta lejos de haber sido comprendida” (DUSSEL, 1998, p. 431).

Para Freire, o discurso da Educação Bancária ainda precisa ser superado:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2016a, p. 80).

Há a necessidade de atentarmos para o fato de a teoria das competências e das habilidades, sem um ato de conscientização, incorrer no risco de um treinamento avançado. Por meio de competências e de habilidades, o educador, enquanto sujeito, conduz os educandos a responder habilidosamente e de forma competente aos circuitos já determinados. E as pequenas *performances* realizadas nas “esteiras” com rapidez e agilidade, atentas aos *hits*. Quanto mais competências e habilidades treinarem, mais qualificados e tanto melhores os educandos serão.

O que pretendemos mostrar é que a consciência intencional de Husserl autoriza a repensar o surgimento da consciência e o surgimento de um sujeito com uma consciência intencional, constituída no mundo da vida, o que precisa no fundo permear a noção de competência para adquirir *status* de cientificidade. O ganho de Husserl é compreender a consciência como constitutivo da cientificidade, e que as competências parecem não dar conta da formação da consciência. No caso de Freire, a consciência é constitutiva da emancipação/libertação do sujeito, com forte cunho social, a consciência fundamental na formação de sujeitos. Sua tese é de que a consciência é necessária para haver educação libertadora. Essa libertação em Freire significa, inclusive, poder repensar as condições de mundo, que não significa somente se adequar às **competências** que o mundo (mercado) exige, mas criticá-las, questioná-las; em suma, tecer novas histórias.

Referências

- ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base (Ensino Médio). Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Novo Ensino Médio - Dúvidas**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01>. Acesso em: 11 abr. 2018.
- BRUTSCHER, V. J. **Educação e conhecimento**: em Paulo Freire. Passo Fundo: IFIBE, 2005.

- CAPALBO, C. Fenomenologia e educação. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 41-61, 1990.
- CECHETTI, E.; TEDESCO, A. L. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14816.026>
- CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002008000010>
- DALBOSCO, C. A. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**: a ação pedagógica como mediação de significados. Campinas: Autores Associados, 2010.
- DUSSEL, E. **Ética de la libertación**: en la edad de la globalización e de la exclusión. Madrid: Simancas Ediciones S.A, 1998.
- FREIRE, P. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo. Recife: Universidade de Recife, 1963.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.
- FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016b.
- HUSSERL, E. **Cartesianische Meditationen und Parise Volträge**. Gesammelte Werke, Band I. Haag: Martinus Hijoff, v. 1, 1950.
- HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986.
- HUSSERL, E. **Ideen zu Einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie**. Gesammelte Werke, Band III. Haag: Martinus Hijoff, v. 1, 1976.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>
- MARCIEL, J.; DICKMANN, I.; SCHWENGBER, L. O Método Paulo Freire: Educar para transformar o mundo. **Revista Conversatio**, Xaxim, p. 394-409, jul./dez. 2017.
- PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético estético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, e2015036, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15036.007>
- RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. esp., p. 147-167, jul. 2008.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de Paradigmas**. 3. ed. Paraíba: UFPB, 2001.

Recebido em 14/04/2020

Aceito em 06/05/2020

Publicado online em 11/05/2020